PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 13 5 WRZEŚNIA 1928 ROK VII

SYSTEM DALTOŃSKI.

Coraz bardziej w sferach nauczycielstwa powszechnego i średniego wzrasta zainteresowanie „systemem daltońskim“ nauczania, coraz się częściej u nas o nim mówi.

Najwidoczniej system ten posiada sporo stron dodatnich, skoro zachęca rzesze pracowników oświatowych do poznania go i do głębszego zastanowienia się nad jego istotą.

Nie brak nawet już pierwszych, jak dotychczas nieśmiałych, prób nauczania tym systemem. Tak jest pod tym względem u nas. A zagranicą?..

System ten zdobył sobie w Stanach Zjednoczonych, w kraju, że tak się wyrażę, swego poczęcia, już dawno prawo obywatelstwa; stamtąd przeniesiony został do Anglji, gdzie się również szybko rozpowszechnił i cieszy się niebywałem powodzeniem. Przyjął się też w Australji, w Japonji, w Chinach, w Rosji, w Niemczech i w Rumunji.

Jest on pomysłem Miss Helen Parkhurst, Amerykanki, nauczycielki szkoły elementarnej w Dalton (st. Massachusetts U. S. A.). Pracując jak i większość naszych nauczycieli szkół powszechnych z kilku naraz oddziałami i widząc niewielkie plony swych usilnych trudów, zadawała sobie nieraz pytanie, w jaki sposób najskuteczniej możnaby zająć wszystkie naraz dzieci w szkole tak, by z nauczania odnosiły jak największą korzyść. Niebawem doszła do wniosku, że sprawa da się pomyślnie rozwiązać, o ile się metodę nauczania dzieci przekształci na system samodzielnego indywidualnego uczenia się dzieci, które przecież powinny być odpowiedzialne za swą pracę.

Pomysłu swego, który się zrodził około 1912 r., nie wprowadziła w czyn zaraz, gdyż udała się na studja do Włoch, gdzie pod kierunkiem Marji Montessori pracowała lat kilka. Praca z tą tak świetną reformatorką wychowania przedszkolnego i dalsze rozważania ugruntowały w Helenie Parkhurst przekonanie, że pomysł jej posiada wiele walorów.

A jakże się przedstawia ten pomysł? Czy każe wprowadzać jakie inowacje, czy zmienia programy?

„System daltoński" nauczania jest prawieże identyczny z systemem laboratoryjnym. Zasadnicza różnica polega na tem, że, ucząc systemem laboratoryjnym, uwzględniamy jedną grupę-klasę, a w drugim wypadku — bierze jednocześnie udział w pracy nad którym z przedmiotów kilka grup młodzieży różnego wieku w jednej sali szkolnej, ewentualnie w laboratorjum. Jak z tego widać — system klasowy zamieniony został na przedmiotowy.

Im lepsze są warunki lokalne, w których znajduje się szkoła, w powyższy sposób prowadzona, tem więcej będzie posiadała laboratorjów, poświęconych poszczególnym przedmiotom, np. przyrodzie, historji, geografji, robotom ręcznym itd.; im lepsze są materjalne warunki, tem obficiej laboratorja będą zaopatrzone we wszelkiego rodzaju pomoce i dzieła. Dzieci, podzielone na grupy stosownie do wieku, bez względu na to, do której z grup należą, mają najzupełniejszą swobodę przechodzenia z jednej sali do drugiej, w miarę tego, nad którym przedmiotem chcą w danej chwili pracować, ale swoboda ta nie jest znów całkowita, bo każda z grup dzieci zobowiązana jest do opracowania tematów tygodniowych lub miesięcznych (w zależności od wieku) z różnych przedmiotów, przewidzianych w programach dla każdego roku nauczania, a podzielonych na dziesięć części, odpowiadających tyluż miesiącom nauki rocznej. I choć od woli każdego dziecka zależy, któremu przedmiotowi zechce w danej chwili czas poświęcić, każde rozumie doskonale, że wyznaczony na dany okres czasu program (obejmujący wszystkie przedmioty, obowiązkowe dla danej grupy) musi w oznaczonym czasie wykonać i z pracy nad każdym działem nauki zdać sprawę. Ilość godzin tygodniowych zajęć nie przekracza 28.

Młodzież szkolna, jak już wspomniałem, otrzymuje z każdego przedmiotu temat miesięczny lub tygodniowy, rozdrobniony na zagadnienia lub jednostki dzienne. Temat taki zawiera: 1) jasny, krótki a zachęcający do pracy wstęp, 2) przystępne dla ucznia wskazówki, z jakich źródeł ma czerpać wiadomości, 3) pytania, które tak są ułożone, aby na nie uczeń nie mógł odpowiedzieć,

zanim nie przeczyta dzieł lub utworów zalecanych, i 4) — czas, który się przeznacza na wykonanie zadania.

Dla lepszego zrozumienia przytaczam temat miesięczny z historji Anglji.*)

Pierwszy tydzień.

W ostatnim miesiącu zajmowaliśmy się królami normańskimi Anglji. Więcej ich poznamy w tym miesiącu. Dynastja, którą się teraz zajmiemy, zwie się dynastją Plantagenetów. Jest to nazwa długa i trudno ją będzie spamiętać dopóty, dopóki nie dowiemy się dokładnie, co oznacza. Będzie to jedno z zadań pierwszego tygodnia. Podam Wam teraz opowiadania, które trzeba przeczytać. Sądzę, że się Wam spodobają, bo są bardzo interesujące. Potem zadam Wam kilka pytań i wymienię, co jeszcze zrobić należy. Czytanie liczyć się będzie jako robota 1-go dnia, każda odpowiedź na pytanie też odpowiada pracy jednego dnia.

Opowiadania.

Dzień 1.

Tytuły:	Gdzie przeczytać:
Jak żyli Normanowie?	Krótkie opowiadania z historji Anglji.
Dzieje pięknej Rozamundy.	Historja Anglików.
Tomasz à Becket.	Historja Anglików i Historja Anglji str. 66 i 71.
Zamordowanie Tomasza à Becket.	— str. 71 i 72.

Zadania i pytania.

Dzień 2.

a) Narysuj mapę, pokazującą, co było we władaniu Anglji za czasów Henryka II. (Wskazówki: Historja Anglji, str. 64). Oznacz kolorami angielskie i francuskie posiadłości.

Dzień 3.

b) Przypuśćmy, że jesteś reporterem gazety „Daily Chronicle“ i żyjesz w czasach Tomasza à Becket. Napisz do gazety o jego nieporozumieniu z królem i o zabójstwie Tomasza. Napisz krótko i interesująco.

Dzień 4.

c) Jak żyli Normanowie? Co znaczy „Plantagenet“?

Dzień 5.

d) Opowiedz historję pięknej Rozamundy.

Nim zaznaczysz na swojej kartce, co zrobiłeś, pokaż mi robotę.

Drugi tydzień.

W tym tygodniu będziemy czytali o jednym z najbardziej znanych królów Anglji: o Ryszardzie Lwie Serce. Był on synem Henryka II, o którym czytaliśmy w zeszłym tygodniu. Znajdziemy wiadomości o nim w Historji Anglików, str. 105—107 i w Historji Anglji, str. 76—81.

*) Temat zaczerpnięty z artykułu p. M. Sokalowej, pt. „Z najnowszych prób reformy nauczania“, umieszczonego w „Szkole Powszechnej“, Nr. II r. 1922.

Poniżej znajdziecie 5 pytań, na które trzeba odpowiedzieć piśmiennie. Czytanie i odpowiedź na pierwsze pytanie to robota 1-go dnia. Każda następna odpowiedź znowu odpowiada robocie jednego dnia.

1. Co to jest „Wyprawa Krzyżowa“?
2. Opowiedz, co wiesz o Ryszardzie Lwie Serce.
3. Dlaczego nie udała mu się wyprawa krzyżowa?
4. Opowiedz, jak odbył się powrót Ryszarda do kraju, gdy wracał z Ziemi Świętej.
5. Opowiedz o śmierci Ryszarda.

Trzeci tydzień.

Król Ryszard nie miał dzieci, nie wiadomo więc było po jego śmierci, komu przypadnie korona. Prawnie należała się bratankowi Ryszarda, księciu Arturowi. W tym tygodniu będziemy czytali o tym nieszczęśliwym księciu i zobaczymy, co się stało z koroną. Przeczytamy też o niezmiernie ważnym dokumencie, który do dziś ogromne ma znaczenie, i o innym królu — Henryku III. Ponizej podam tytuły tego, co trzeba przeczytać. Zauważycie, że wymienię dziś więcej źródeł. Niekoniecznie trzeba przeczytać wszystkie, wystarczy dowiedzieć się tyle, aby dać odpowiedź na zadane pytania.

Smutne dzieje małego Artura.
Magna Charta.
Henryk III.

(Wymieniono 5 książek i wskazano strony, na których uczniowie znaleźć mogą odpowiednie wiadomości. Przyp. tłum.).

1. Czem był Jan dla Ryszarda? Dlaczego został królem?
2. Dlaczego zabito Artura? Opowiedz o tem.
3. Dlaczego Magna Charta jest ważna?
4. Jakim królem był Henryk?
5. Opowiedz dzieje podpisania Magna Charta.

Czwarty tydzień.

Wiemy wszyscy, że najstarszy syn króla angielskiego nazywa się ks. Walji. Widzieliśmy Edwarda, ks. Walji, gdy ostatnio odwiedzał New York. Ma on tu wielu przyjaciół. Ciekawym, czy wiecie, dlaczego nazywa się ks. Walji i czy znacie dzieje pierwszego księcia Walji? Przeczytamy o tem w tym tygodniu. Będziemy również czytali o niezgodzie między Anglją i Szkocją i o wojnie między Anglją i Francją. Książki do czytania wskazuję poniżej. Gdy wszystko przeczytacie, zgłoście się do mnie, nim oznaczycie robotę na waszych kartkach. Opowiecie mi przeczytane historje. Piśmiennej roboty w tym tygodniu nie będzie. (Następują tytuły opowiadań i źródła, gdzie znaleźć można materjał. Przyp. tłum.).

Otrzymane tematy opracowuje młodzież przeważnie pisemnie, częściowo ustnie lub też, jeśli można, zapomocą rysunku, wykresu lub szkicu.

Układanie tematów jest najtrudniejszą i najbardziej odpowiedzialną pracą nauczycieli, co tem bardziej się uwydatni, gdy się

weźmie pod uwagę różny rozwój umysłowy młodzieży jednej nawet grupy, dla której trzeba prawie zawsze wypracowywać z każdego przedmiotu trzy tematy o niejednakowej skali trudności, aby uwzględnić różnice uzdolnień (większą, średnią i mniejszą) oraz chęć do pracy niektórych jednostek.

To też najlepiej, gdy każdy z nauczycieli jest specjalistą jakiego przedmiotu, zwłaszcza gdy każdemu przedmiotowi odpowiada osobna pracownia; ale specjaliści muszą być z sobą w ciągłym kontakcie, aby wzajemnie uzgadniać i uwzględniać swoje i kolegów wymagania, dotyczące koordynacji przedmiotów.

W razie jakiejś wątpliwości, niejasności lub wogóle trudności w rozwiązaniu zagadnienia podczas pracy, uczeń zwraca się do obecnego na sali nauczyciela, który mu natychmiast udziela rad swych i wskazówek oraz sonduje, czy i inni nie natrafili na trudności w temacie. Gdy podobny wypadek zajdzie, nauczyciel ogłasza, że dnia jutrzejszego o godzinie *x*. odbędzie się omówienie, ewentualnie wykład, wyjaśniający trudniejszą część tematu. Na wykład zjawiają się wszyscy zainteresowani uczniowie.

Każdy uczeń otrzymuje t. zw. „kartę uczniowską", na której osobiście zaznacza codziennie przerobioną cząstkę materjału kreską odpowiednią do podziału długości.*)

Kartę tę codzień przegląda również zainteresowany nauczyciel, by się zorjentować, o ile ten lub ów uczeń jest zaawansowany w opracowaniu tematu. Nauczyciel ma prawo w każdej chwili powołać ucznia do ustnej odpowiedzi z przerobionego przez niego materjału. Kiedy odpowiedź otrzyma wystarczającą i pisemna praca ucznia go zadowoliła, wtedy podpisuje uczniowi kartę.

Nauczyciele-specjaliści też mają swoje karty, podzielone na tyle rubryk poziomych, ilu uczniów liczy grupa, i 20 pionowych, odpowiadających ilości dni pracy w szkołach amerykańskich w ciągu 4 tygodni (5 dni $\times$ 4). Na karcie tej sam nauczyciel lub uczeń zaznaczają codziennie kreską poziomą ilość dni, przyznanych za wykonaną pracę.**)

Poza temi dwoma jest jeszcze trzeci rodzaj kontroli, który obejmuje poszczególną grupę i wszystkie przedmioty. Kartę taką wypełnia się w końcu każdego tygodnia.

---

*) **) Wzory karty ucznia i karty nauczyciela podajemy na nast. stronie.

KARTA UCZNIA.

Nazwisko	Szkoła		Data rozpoczęcia	Ilość tyg.	Nieobec. ....
Adres	Wiek .... klasa (grupa)	N. tematu .... N. zagadnien.	Data ukończenia	Ilość dni	....

4-ty tydzień						
3-ci tydzień						
2-gi tydzień						
1-szy tydzień			1.			
Przedmioty			Przyroda			
Podpis nauczyc.						

KARTA NAUCZYCIELA.

Przedmiot: . . . . | Grupa: . . . | Temat: . . . . . | Podpis nauczyciela

Nazwiska uczniów	Tydzień I					Tydzień II					Tydzień III					Tydzień IV				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1																				
2																				
3																				
4 itd.																				

„System daltoński“ nauczania na gruncie angielskim uległ pewnej modyfikacji. Polega ona na tem, że w szkołach amerykańskich, jak wspomniałem wyżej, lekcje wspólne odbywają się sporadycznie, t. j. wtedy, gdy zajdzie potrzeba wyjaśnienia czegoś niezrozumiałego dla większej ilości młodzieży; w angielskich zaś szkołach na wspólną naukę języka ojczystego, matematyki, przyrody, historji i geografji pozostawiono po jednej godzinie tygodniowo.

Rozkład zajęć dziennych w szkołach tych przedstawia się następująco:

w Ameryce:

Od godz.	8^{15}—12	dowolne zajęcia.
„ „	12—1	po pół godziny lekcje grupowe z opiekunami lub z nauczycielami-fachowcami.
„ „	1—2	przerwa obiadowa.
„ „	2—4	roboty ręczne, muzyka, śpiew, rysunki, gimnastyka.

w Anglji:

Od godz.	9—9^{30}	nauka religji.
„ „	9^{30}—10^{30}	dowolne zajęcia.
„ „	10^{30}—10^{40}	przerwa.
„ „	10^{40}—11	ćwicz. gimnastyczne, śpiew lub inna lekcja wspólna.
„ „	11—12	dowolne zajęcia.
„ „	12—2	przerwa obiadowa.
„ „	2—3	wspólna nauka w grupie.
„ „	3—3^{10}	przerwa.
„ „	3^{10}—3^{30}	ćwiczenia gimnastyczne i śpiew.
„ „	3^{30}—4^{30}	dowolne zajęcia.

Po gruntownem wejrzeniu w „system daltoński“ doświadczony nauczyciel zorjentuje się łatwo, że nie jest ten system nauczania wolny od zarzutów. Pierwszy — to ciągłe opracowywanie pisemne tematów; drugi — to brak sposobności głośnego wypowiadania się, co musi się ujemnie odbić na wyrobieniu językowem uczniów; trzeci — to brak czasu na wycieczki. *)

Zarzuty słuszne, ale usterki te zdają się niknąć wobec ilości dodatnich stron systemu. Wymieniam kilka najbardziej ważkich: dziecko pracuje samodzielnie, twórczo, a więc z zadowoleniem, radośnie; ma możność pracować nad tym przedmiotem, który je w danej chwili najbardziej pociąga, i tak długo, jak zechce; może w pracy dobierać sobie kolegów o równym rozwoju umysłowym, co umożliwia ścisłą współpracę; widzi przed sobą cel pracy i ro-

*) Urządzanie wycieczek z większemi grupami uczniów wytwarzałoby nieporozumienia i kolizje z innemi zajęciami.

zumie konieczność dokładnego jej wykonania, więc wyzbywa się powierzchowności oraz zaprawia się w zdobywaniu wiadomości trwałych. Wreszcie system ten daje możność zdolniejszemu uczniowi, który z łatwością wykończy wyznaczoną mu pracę przed terminem, — wyzyskać czas wolny, na pogłębienie ulubionego przedmiotu.

Strony więc dodatnie przewyższają strony ujemne. Nic więc dziwnego, że „system daltoński" pociąga wielu nauczycieli. Należy jednak najpierw gruntownie go poznać, przemyśleć i wniknąć w jego istotne wartości, a potem dopiero zastosowywać i to ostrożnie, stopniowo, mając na uwadze, że nawet najlepsze pomysły w dziedzinie nauczania, wprowadzone bez należytego zrozumienia, mogą wyrządzić szkolnictwu niepowetowaną szkodę.

Wejherowo. Aleksander Stala.

NAUKA KRAJOZNAWSTWA
W ODDZIALE VI SZKOŁY POWSZECHNEJ I JEJ ZASTOSOWANIE W SZKOLE JEDNOKLASOWEJ.

Program ministerjalny w geografji poświęca cały rok nauki na szczegółowe zapoznanie dzieci z krajami europejskiemi i zamorskiemi. Biorąc pod uwagę tak zakres materjału jak i trudności, wynikające z nauczania krajów obcych, pod wielu względami odmiennych od ojczystego, przyznać należy, że czas, na ten dział geografji przeznaczony, jest dość ograniczony. Jeżeli w warunkach normalnych, t. j. w pełnej szkole siedmioklasowej, rok nauki zaledwie jest wystarczający do załatwienia się z materjałem nauczania, cóż dopiero sądzić o nauce geografji w warunkach nienormalnych, a więc w szkołach niżej zorganizowanych. A jednak, doceniając ważność nauki geografji i w tym dziale, program żąda uwzględniania krajoznawstwa, jak je przepisuje na oddział VI.

Że takie żądanie jest conajmniej słuszne a jego wykonanie na czasy obecne konieczne, nie ulega żadnej wątpliwości. W czasach obecnych, w stuleciu wzmożonego handlu i ruchu, gdy gazety przynoszą wiadomości z wszystkich zakątków kuli ziemskiej a radjo zdobywa sobie codziennie nowych zwolenników, niepodobna nie posiadać choćby elementarnych wiadomości o krajach, z któremi

łączą nas wspólne interesy lub które zasługują na poświęcenie im większej uwagi dla ich aktualności lub charakterystycznych cech ich krajobrazu. Ponieważ zaś zgóry nie można przewidzieć, która część świata lub który kraj w przyszłości stanie się ośrodkiem zainteresowania ludzkości, szkoła powinna wyposażyć dzieci w wiadomości o całej kuli ziemskiej. Z pod tego żądania bynajmniej nie można wyjąć szkołę powszechną, na ukończeniu której dla wysokiego procentu ludności kończy się zdobywanie wiadomości wogóle. Jak żywe są wiadomości szczególnie z geografji u ludzi, którzy ukończyli choćby tylko szkołę niżej zorganizowaną, tego doświadczyć można w rozmowie z byłymi uczniami, których los pognał do krajów obcych, o których słyszeli na ławie szkolnej w rodzinnej swej wiosce. Nauka geografji nie wymaga osobnego uzdolnienia ze strony uczniów; każde przeciętne dziecko może z niej korzystać z wynikiem conajmniej zadowalającym. To też rezultaty nauki geografji w każdej szkole są dostateczne, o ile tylko nauczyciel stosuje właściwą metodę nauczania, przez co właśnie budzi zainteresowanie u dzieci, prowadzące do zajmowania się krajem, omawianym na lekcji.

Doceniając znaczenie materjału nauki geografji ze względów czysto praktycznych, należałoby pójść nawet dalej, niż tego żąda program ministerjalny. Mam na myśli szkoły najniższego stopnia organizacyjnego, t. j. szkoły jednoklasowe, które program zupełnie pomija co do właściwego krajoznawstwa. Jeżeli obecnie dążymy do urządzania szkół o możliwie wysokim stopniu organizacyjnym (nieraz nawet ze szkodą materjalną dla rodziców zainteresowanych dzieci), mając na oku dobro dziecka i jego przyszłość i wychodząc z założenia, że im wyższy stopień organizacyjny, to tem lepsze wykształcenie szkoła dać może, to niemniejszą uwagę powinniśmy poświęcać szkole jednoklasowej dopóty, dopóki nie osiągniemy pod tym względem lepszych warunków dla naszego szkolnictwa. Pominąwszy fakt, niestety bardzo częsty, że wysoki procent dzieci nie osiągnie celu np. szkoły siedmioklasowej — potrzeba tylko, żeby dziecko nie otrzymało raz jeden promocji do klasy wyższej, a już nie otrzyma świadectwa ukończenia szkoły siedmioklasowej —, szkoła wyżej zorganizowana niezawsze zapewnia dziecku zdobycie wiadomości, na jakie normalnie liczyćby należało. Ponieważ frekwencja dzieci stale jeszcze wykazuje tendencję zniżkową, będzie

trzeba liczyć się z dalszem istnieniem szkół jednoklasowych a tem samem — o ile program geografji nie ulegnie zmianie pod tym względem — z dalszem uniedostępnianiem dla szerokich mas naszej ludności, z natury żądnej nauki i chciwej wiedzy, wiadomości o krajach istniejących poza Polską. Taki stan rzeczy wyrządza wielu obywatelom państwa jaskrawą krzywdę, do usunięcia której w imię zasady równouprawnienia wszystkich obywateli należałoby przystąpić niezwłocznie.

Aby zadośćuczynić żądaniu wyżej wyszczególnionemu, będzie trzeba rozkład materjału w geografji dla szkoły jednoklasowej poddać rewizji w tym kierunku, że materjał dla oddziału III, jako podstawowy dla szkół wszystkich typów, pozostanie bez zmiany, oddział IV zaś przerobi materjał odpowiadający oddziałom IV, V, VI i VII szkoły powszechnej, oczywiście w znacznie mniejszym zakresie i odmiennym rozkładzie. Na pierwszy rzut oka możnaby być zdania, że opracowanie materjału obowiązującego dla czterech oddziałów w warunkach normalnych nie jest możliwe. Trudności ustąpią jednak, gdy zważymy, że materjał dla czterech wyższych oddziałów posiada wiele cech wzajemnych tak, że da się sprowadzić do dwóch działów, mianowicie do nauki o Polsce i do nauki o krajach obcych, której towarzyszyć muszą podstawowe wiadomości z geografji ogólnej i matematycznej. W ten sposób możnaby połączyć materjał oddziału VII z oddziałem IV — o Polsce, a materjał oddziału V załatwić równocześnie z materjałem oddziału VI. Tak ześrodkowany materjał należy jeszcze rozłożyć, gdyż uporanie się z nim w jednym roku jest niemożliwe. Wystarczy tu już rozkład na dwa lata nauki. Urządzenie zaś nauki według kursów dwuletnich odpowiada całkiem charakterowi szkoły jednoklasowej, w której dzieci po przebyciu pierwszych trzech oddziałów pozostają przez 2—3 lat w oddziale IV. Według żądania programu ministerjalnego nauka geografji kończy się na Polsce. Dziecko więc, uczęszczające 2—3 lat do czwartego oddziału szkoły jednoklasowej w warunkach normalnych, zdobędzie sobie pewne i obszerne wiadomości o Polsce dzięki kilkakrotnemu powtarzaniu materjału nauczania. Aczkolwiek uważamy możliwie dokładne i obszerne wiadomości o kraju ojczystym za bardzo pożądane, to nie powinniśmy lekceważyć wartości poznania i obcych krajów. Dotychczasowy zakres nauczania geografji w szkole jednoklasowej

jednak pozbawia dzieci zupełnie dobrodziejstwa zapoznania się z krajami obcemi choćby tylko pobieżnie.

Rozkład materjału dla oddziału IV przedstawia się w ogólnych zarysach tak:

1 rok nauki — pierwsze półrocze: Polska — wiadomości topograficzne,
drugie półrocze: ogólne wiadomości o ziemi i kraje europejskie,

2 rok nauki — pierwsze półrocze: Polska — po krótkiem zestawieniu wiadomości topograficznych: praca człowieka,
drugie półrocze: Ziemia jako część wszechświata i kraje zamorskie.

Powyższy rozkład dzieli całość nauki o Polsce na dwa półrocza i odpowiada w przybliżeniu programowi ministerjalnemu dla IV i VII oddziału, zaś nauka o krajach obcych, przewidziana programem ministerjalnym dla oddziału VI, będzie mogła być załatwiona bez przeciążenia w dwóch półroczach, umożliwiając uwzględnienie rozkładu dla oddziału V.

Proponowany tu rozkład w nauce geografji zapewni należyte potraktowanie nauczania tego przedmiotu w szkole jednoklasowej tem więcej, że wyłonił się z wieloletniej praktyki w szkole tego stopnia organizacyjnego.

Rogoźno. Aleksander Urbański.

DZIENNICZEK PRZYRODNICZY.

Nauka przyrody w szkole powszechnej polega w dużej mierze na umiejętnem spostrzeganiu i obserwacji. Ilość i jakość tych, dokonanych przez ucznia, są miernikiem produktywności pracy, tak jego jak i nauczyciela; pierwszy bowiem wykazuje swój udział w nauce, drugi celowość metody, której użył, aby zainteresować ucznia tematem pracy. Przedewszystkiem musi umieć uczeń patrzeć, gdy tego się nauczył, sam rozpocznie zaobserwowane fakty nietylko głębiej pojmować, ale będzie je porównywał, aż wreszcie pokusi się o próbę wniosku. W trakcie tego, pierwszym egzaminem znajomości czy umiejętności z zakresu nauki przyrody będzie ustne sprawozdanie z poczynionych prac. Jeżeli więc

uczeń ma za zadanie coś spostrzec, to po wykonaniu tego winien wynik zakomunikować nauczycielowi.

Uczniowie opowiadają mu o tem, co widzieli poza szkołą, a co czynili z własnej woli lub na jego polecenie. Zdarzy się jednak, że nauczyciel zażąda od ucznia poczynienia pewnych obserwacyj, z których sprawozdanie ma złożyć dopiero za kilka dni. Ponieważ w tym czasie, ma uczeń także inne czynności do wykonania, zachodzi obawa, że może zapomnieć treść obserwacji, wysuwa się więc potrzeba zanotowania jej tak, aby w razie potrzeby można ją innym oznajmić. Rozumie się, że takim sposobem będzie zapisek w zeszycie, i to jest początek dzienniczka przyrodniczego. Na fakt odczucia potrzeby dzienniczka, zwracamy tu uwagę, i o tem pamiętać należy wtedy, gdy zamierzamy wprowadzić w klasie tę nowość.

Moment taki tu podamy. Wprowadzenie dzienniczka przyrodniczego nastąpi w klasie trzeciej, w zakresie której treść jego w niniejszym artykule omówimy. Materjał w tej klasie jest tego rodzaju, że przy robieniu doświadczeń czy obserwacji, spostrzegą uczniowie pewne rzeczy, które winni zapamiętać. Weźmy pod uwagę konkretny wypadek. W czasie wycieczki na pole, celem oglądnięcia orki, zwróci nauczyciel uwagę na pędraki, wrony itd. i zapowie dzieciom, aby zapamiętały to, co widzą. Jak zwykle w takich razach bywa i być powinno, dzieci dzielą się pracą: jedne zobowiązują się zapamiętać narzędzia rolnicze, inne wygląd zoranej roli itp. Naturalnie dzieci będą wysilać się, aby zapamiętać najwięcej szczegółów i tu bez polecenia nauczyciela wpadną na pomysł zapisania tego, co mają zapamiętać.

Po powrocie do klasy następuje sprawozdanie z odbytej wycieczki. Wyłoni się pewno przy tem ciekawa kwestja, kiedy to zasiane zboże zacznie wschodzić i przy tej sposobności powód nowego zapisku. Przy lekcjach następnych znajdą się znowu fakty, które trzeba zapamiętać i dzieci odczują potrzebę posiadania osobnego zeszytu, w którym umieszczałyby wszystkie podobne notatki. Przy sposobności zwrócimy uczniom uwagą na treść i rodzaj zapisków, aby na tej podstawie nadać notatce tej właściwą nazwę.

Kiedy wprowadzenie dzienniczka stało się faktem dokonanym, wytłumaczy nauczyciel uczniom, co w nim będą notowali, i poleci

umieszczać nietylko to, co ujrzały w czasie lekcyj w szkole, ale także wynik spostrzeżeń, czynionych w kierunku dowolnym lub wskazanym przez nauczyciela. Zdajemy sobie sprawę z tego, że dziewięcioletnie dzieci nie ujmą sprawy ściśle, i napotkamy na wiele trudności i sporo pracy poświęcimy, zanim dzieci będą dokładnie wiedziały, co mają w dzienniczku zapisywać. Będą także wypadki, gdzie uczeń powie, iż nic godnego do zapisania nie widział lub też do znudzenia będzie pisał o pogodzie; natomiast nie zaznaczy tego, że widział w menażerji słonia. I wiele innych podobnych wypadków będzie miało miejsce z tej przyczyny, że odrazu nie możemy wyliczyć uczniowi wszystkiego, co w jego dzienniczku winnoby się znaleźć, a w wielu wypadkach więcej jeszcze i dlatego, że żądamy od niego dobrowolnej, stałej i samodzielnej pracy, której ilości ani jakości dokładnie określić nie możemy.

Spotykając tedy podobne trudności, szukamy sposobów, aby przeszkody usunąć. Stan rzeczy poprawiłoby, gdyby nauczyciel na każdej lekcji wyznaczał, co uczeń w następnych kilku dniach ma obserwować i w dzienniczku zaznaczyć. Może to być i będzie szczególniej w początkach praktykowane, jest to jednak droga najmniejszego oporu, a nam przecież chodzi i o to, co szczególniej ucznia zainteresuje, co spostrzeże, patrząc swobodnie na świat, a nie, czego wreszcie doszuka się, już nie z własnej woli, lecz na wyraźne polecenie nauczyciela. W rzeczywistości mamy na celu nastawienie uwagi ucznia w pewnym ogólnie wskazanym kierunku i zachęcenie go do pracy samodzielnej, nie oznaczonej w szczegółach przez nauczyciela. W takim razie ten musi dołożyć starań, aby wytłumaczyć dokładnie, czego od nich żąda, a uskutecznić to może nie na jednej, ale kilku lekcjach początkowych i następnych, o ile tego okaże się potrzeba. Da tedy w początkach polecenie szczegółowe: poleci zapisać, co widzieli uczniowie na lekcjach w szkole, a następnie to, co w danym czasie mogą zobaczyć, np. które ptaki widzą w pobliżu mieszkań. Tu już jednak ogólnie dodać należy, że w przyszłości mogą zapisywać wszystko, co u tych ptaków zaobserwują. Zachęci nauczyciel uczniów, aby pojedyńczo a ostatecznie grupami obrali sobie stały temat obserwacji i notowali swe spostrzeżenia z obserwacji jakiego zwierzęcia lub rośliny, wybierając przedewszystkiem te, które spotykają w życiu codziennem.

Jeżeli chodzi o zapisywanie stanu pogody, to sami uczniowie dojdą wkrótce do przekonania, że pisanie: „Dziś jest zapewne pogoda“, czy „Dziś pada deszcz“, samo dla siebie nic nie znaczy, natomiast pisać o tem należy wtedy, gdy to będzie konieczne do uwypuklenia zapisku lub gdy zajdzie niezwykły wypadek burzy, zmiany temperatury itp. W takich jednak razach należy także przedewszystkiem zaznaczyć, jaki to wywarło wpływ na zwierzęta i rośliny. Np. uczeń W. pod datą 25. V. zapisał: „Dziś nastąpiła wielka zmiana temperatury. Wczoraj rano było bardzo ładnie, a dzisiaj rano było zimno i padał deszcz. Zapewne w górach spadł grad, dlatego tak gwałtownie oziębiło się powietrze“. (1.)

Będą też trudności z opisem. Zdarzy się, że uczeń zobaczy ptaka, stara się opisać go, aby na tej podstawie dowiedzieć się w szkole o jego nazwie. Tymczasem z opisu tego niewielki pożytek. M. pisze np. 19. IV.: „Widziałem ładnego ptaka. Miał piórka białe, żółte, czerwone, czarne i różowe, czubek i długi dziób“. (2.) Jak się okazało z dalszych ustnych wyjaśnień ucznia, opis ten był nieścisły, dał on jednak powód do zastanowienia się, a przedtem do pytań innych uczniów, pytali więc o wielkość, rozmieszczenie barw upierzenia, porę i miejsce, gdzie ptaka widziano.

Bardziej pojedyńczy, ale lepszy był opis P. z 23. III.: „Widziałem ptaka, który brzuch miał biały, skrzydła czarne, był taki duży jak gawron, latał nad łąkami“ (3.) (W tych okolicach łąki mokre!) Chodziło tu o czajkę. Niewiele pozostawiał do życzenia opis T. z 8. IV. „Na plantach, na stawie pływały łabędzie. Są one większe od gęsi, mają bardzo długą szyję, głowa zakończona żółtym dzióbem, nad dzióbem czarna narośl. Ciało pokryte białemi piórami“ (4) lub K. z 2. I: „Wczoraj wieczór spadła gęsta mgła, a kiedy dziś rano wyszedłem na dwór, oczom moim przedstawił się niezwykły widok. Oto drzewa wyglądały jak gdyby obsypane mlecznym kwiatem. Szron błyszczał w promieniach słońca jak przecudne brylanty i spadał na moje ubranie“. (5)

Okazuje się z przykładów przytoczonych już i umieszczonych poniżej, że jakkolwiek w początkach trudno nieraz doszukać się w treści dzienniczków czynionych spostrzeżeń, to zczasem, po stale powtarzanych i okolicznościowo dawanych przez

nauczyciela wskazówkach, znajdą uczniowie wystarczającą ilość odpowiedniego materjału do umieszczenia w dzienniczku.

Poważną trudność w pisaniu dzienniczka, stanowi sama umiejętność pisania, a szczególnie znajomość form gramatycznych i zasad ortografji. Mamy do pokonania dwie trudności, które równocześnie usunąć trudno, zachodzi natomiast obawa, że nie wykonamy tego, do czego w tym wypadku przedewszystkiem zdążamy.

Niebezpieczeństwo jest duże, bo jeżeli uczeń, któremu już niemałe trudności sprawiło zebranie treści dzienniczka, zobaczy jeszcze podkreślone błędy ortograficzne, to w takim razie zniechęci się i straci wiarę we własne siły. Należy tedy zastanowić się nad tem, czy żądać ścisłego przestrzegania zasad pisowni, czy też przesunąć to na plan drugi i nacisk położyć w pierwszym rzędzie na treść dzienniczka. Rozumiemy, że wymagania znajomości zasad pisowni czy też gramatyki nie mogą być inne na lekcji języka polskiego, a inne na lekcji przyrody i dlatego zaznaczyć należy, że nie chcemy tolerować błędów, jednak uważamy, że bez większej szkody dla nauki języka polskiego, w początkach prowadzenia dzienniczka, szczególniej u dzieci słabszych, zwrócimy przedewszystkiem uwagę na jego treść, a dopiero, gdy pierwsze trudności w czynieniu zapisków będą pokonane, zwrócimy baczniejszą uwagę na formę, rozumiejąc pod tem przestrzeganie zasad gramatyki i ortografji. Sposób ten umożliwi uczniom swobodne zapisywanie swych spostrzeżeń, a zapiski te odpowiadać będą ch myślom.

W swej praktyce postąpiłem pewnego razu sposobem wyżej podanym i nie żałowałem tego. Uczniowie, którzy w zadaniach polskich nie robili rażących błędów, w dzienniczku pozwolili sobie na to, natomiast treść dzienniczka była bezwzględnie żywsza i zrozumialsza. Uczeń słabszy, któremu podkreślono błędy, choć treść była dobra, starał się o zmniejszenie ilości błędów, ale kosztem jakości treści, pisał bowiem tylko to, co wedle jego zdania mogło być bez błędów.

Okazuje się więc, że chwilowe odstępstwo opłaci się, w niczem nie obniżając rzeczywistego poziomu nauki języka polskiego, a jeżelibyśmy nawet uczynili jej tem pewien uszczerbek, to przez

przyzwyczajanie dzieci do wyrażania swych myśli pismem, ewent. poprzednie niedopatrzenia czy braki, z dużą nadwyżką pokrywamy.

Byłyby to trudności, na które napotyka uczeń, przypatrzmy się teraz temu, co złem w treści dzienniczka nazwiemy. Tem będą rozmaitego rodzaju kłamstwa.

Zaliczyć do nich można tutaj też szkodliwy zwyczaj, gdy ktoś starszy dyktuje uczniowi to, czego ten nie widział, co jeżeli będzie czynione zręcznie, nie pozwoli nauczycielowi szybko zorjentować się. Spotykamy się i z tem, że treść dzienniczka jest zmyślona, a w takim razie pisze uczeń a) to, co kiedyś widział, b) to, czego nigdy nie widział, ale przypuszcza, że jest to prawdopodobne, c) pisze o rzeczach, których nie widział, które są niemożliwe, w co zresztą wierzy. Przykłady takie tu przytaczam. K. 14. III: „Widziałem, jak zając szedł ulicą Lwowską“ (6.) lub 5. IV: „Na naszym dachu uwiły bociany gniazdo“ (7.) (Uczeń ten mieszka w mieście.) Naturalnie, że przytoczone tu przykłady są dość wyjątkowe, w tym zaś wypadku autor, skrytykowany przez kolegów, zaprzestał pisania takich niedorzeczności.

Kłamstwom tego rodzaju winien nauczyciel przeciwdziałać w pierwszym rzędzie przez porozumienie się z rodzicami, ze swej strony zaś dołożyć starań, aby swem postępowaniem nie zmuszać uczniów do podobnych występków, gdyż kłamstwo może mieć miejsce także wtedy, gdy wymagania nauczyciela przekroczą możliwość wykonalności, do której są zdolni uczniowie. W przyjmowaniu treści musi nauczyciel być względny. Choćby ona nawet była zła, nie mówić o tem, ale przez delikatne porównanie dać uczniowi do zrozumienia, że zadaniu zadość nie uczynił. Przy tej sposobności ma nauczyciel możność określenia maksymum tego, co uczeń dać potrafi, mając zaś pewny punkt zaczepienia, może swe wymagania odpowiednio dostosować. Jeżeli chodzi o kłamstwo, powinien nauczyciel doprowadzić do tego, aby okazało się nierentowne i aby za takie było uznane nietylko przez nauczyciela czy nawet kolegów autora, ale i przez niego samego.

Czasem uczeń bez złej woli, fałszywie ujmuje niektóre zjawiska. Tu jednak wystarczy zwrócenie uwagi, aby błąd swój spostrzegł. Chcąc to umożliwić, każemy na lekcji odczytywać uczniom swe zapiski, a następnie koledzy czytającego, pod przewodnictwem nauczyciela, żądają bliższych wyjaśnień, zwracając

uwagę na błędy itd. i zastanawiają się nad tem, czy treść zapisku odpowiada celowi dzienniczka i jest prawdopodobna. Przyznać trzeba, że dyskusja taka bywa nader urozmaicona, autor przechodzi próbę, zanim treść jego dzienniczka będzie uznana za dobrą.

W początkach krytyka jest dość względna, później staje się ostrzejszą, nauczyciel musi nawet czasem powstrzymywać zapędy młodocianych krytyków, co przyjdzie mu tem łatwiej, że krytykującym każe odczytać treść swoich dzienniczków. Podobne dyskusje są bardzo pożyteczne, gdyż wywołują duże zainteresowanie nawet u opieszałych. One doprowadzą do tego, że uczniowie, którym pisanie dzienniczków sprawiało trudności, względnie czynili to niechętnie, po pewnym czasie umieszczali w dzienniczkach trafne uwagi. Wszelkie kłamstwa i nieścisłości wychodziły w takich lekcjach na wierzch, a sposób ten był najskuteczniejszy w przeciwdziałaniu złemu. Zbyteczne jest chyba dodawać, jak źle czuli się wtedy autorzy kłamstw i strojący się w cudze piórka, i to był może najważniejszy powód, dla którego porzucali dotychczasowe praktyki.

Przy sposobności czytania dzienniczków mają uczniowie możność zapytać się o rzeczy, których nie rozumieją, a o których w swych dzienniczkach pisali. Bywa czasem i tak, że zapytają o zjawiska, których jeszcze zrozumiećby nie mogli. W takich wypadkach nie można ich zbyć milczeniem, ale dać krótkie wyjaśnienie, nie zapominając o tem, co w danej chwili mamy na celu, aby pytaniami uczniów nie dać sprowadzić się z obranej drogi. Zachodzi bowiem obawa, że dojść może do omawiania rzeczy, niczem z sobą niepołączonych lub niezrozumiałych. Takie zapytania muszą poczekać na odpowiedź do chwili, gdy właściwy, obrany przez nauczyciela temat, będzie wyczerpany. Jeżeli chodzi o rzeczy, nic nie mające z tematem wspólnego, załatwienie kwestyj, których teraz nie zrozumieją, odłożyć należy do czasu, gdy je uczniowie będą mogli zrozumieć. Gdyby treścią zapytania był temat jednej z następnych lekcyj, należy uczniowi to powiedzieć i zachęcić do czynienia nowych spostrzeżeń, doraźnie objaśniając tylko to, co do dalszej pracy w tej kwestji jest konieczne.

Jak często powinni uczniowie zapisywać w dzienniczku swe spostrzeżenia? Jeżeli w początkach polecimy uczniom wpisywać

to, co zauważą, bez oznaczenia częstości, przekonamy się, że znajdą się tacy, którzy nawet w przeciągu kikunastu dni „nic nie widzieli". Należy tedy zwrócić się z zapytaniem do uczniów, aby sami w tej kwestji wypowiedzieli się, i w pewnym wypadku odpowiedź była następująca: zapiski powinny być możliwie najczęstsze, najmniej dwa razy w tygodniu. Możnaby zgodzić się z tem, aby zapiski były mniej częste ale jakościowo lepsze, z doświadczenia jednak wiemy, że uczniowie pilniejsi pisać będą ilościowo i jakościowo wystarczająco, natomiast ci, którzy wykonywali ten obowiązek w pewnych okresach czasu z konieczności, radzi byliby pisać najmniej i najrzadziej. W jednym wypadku pisał uczeń nadzwyczaj dobrze — jak na swój wiek i zdolności — choć czynił to tylko trzy do czterech razy w miesiącu. Po dokładnem zbadaniu sprawy okazało się, że autorem tych dobrych notatek był uczeń — wyższego gimnazjum.

Ilość zapisków zwiększała się na wiosnę, gdy uczniowie odbyli kilka wycieczek i w klasie urządzili akwarjum. Częstsze i obszerniejsze zapisy w dzienniczku wynikły nietylko z łatwości czynienia spostrzeżeń i zwiększenia ilości podniet w odrodzonej przyrodzie, ale miało to miejsce już przedtem, także i z tego powodu, że uczniowie przekonali się o coraz większej użyteczności dzienniczków. Tematy lekcyj zaczęły stanowić treść dzienniczków. A gdy ma się zebrać np. materjał o zimowaniu ptaków, wtedy poleci nauczyciel odczytać z dzienniczków wszystko, co uczniowie o tych ptakach napisali. Opieramy w takim razie naukę na wiadomościach samodzielnie zaobserwowanych przez dzieci. (Program przyrody, str. 20.) Omawiać możemy tylko to, co dzieci widziały i do wiadomości samodzielnie przez dzieci zdobytych często odwołujemy się, czasem jednak trudno nam określić, czy uczniowie dane rzeczy znają z bezpośredniej obserwacji, czy też zgadują. Inaczej wygląda sprawa, gdy nauczyciel zapytuje, a uczeń odpowiada to, co w dzienniczku przedtem zapisał. Możliwość kłamstwa jest u bezwzględnie mniejsza, zgadywanie prawie wykluczone.

Treść dzienniczków będzie obfitsza niż spodziewać się można, a nauczyciel znajdzie tu potrzebną ilość materjału do pogadanki. Dla przykładu podajemy tu choć kilka wyjątków z dzienniczków. T. 14. XII.: „Kilka wron przyleciało na nasz ganek, bo zobaczyły jedzenie, przeznaczone dla kur. Kury nie

dały sobie jedzenia odebrać". (8.) 9. I.: „Wróble przylatują codziennie na ganek po jedzenie. Wrony z zazdrością przypatrują się temu, bojąc zbliżyć się do ganku, zbierają tylko cząstki jedzenia, zgubione przez wróbli". (9.) 22. I.: „Dziś przypatrywałem się wroniej wojnie. Wrony znalazły skórę ze słoniny i chciały ją porwać. Jedna wrona wzięła skórę w dziób, druga odebrała ją jej. Znowu ta druga chciała polecieć ze skórą, inne biły ją po skrzydłach. W końcu udało się jednej z 20 wron porwać skórę i odlecieć z podwórza". (10.) 12. III.: „Wróble przyleciały na ganek po jedzenie. Najlepiej lubią kaszę, ziemniakami dławią się". (11.) W. 30. XI.: „Widziałem dziś kilka wron na naszem podwórzu, które wyjadały kurom jedzenie. Zapewne dlatego wrony przesiadują blisko domów w zimie". (12.) 5. XII.: „Zauważyłem, że wrony pozjadały kurom ziemniaki i jęczmień na podwórzu. Płoszone, napowrót wracały do tego jedzenia, widocznie były głodne". (13.) B. 13. II.: „Na gzymsie okna w szkole znajduje się skrzynka na okruszki, zdaleka przypatruje się ptactwo temu. O ile nie widzą blisko ludzi, to zakradają się do tej skrzynki i zjadają chciwie te okruszki". (14.) 26. II.: „Posypałem na ganku okruszki, przyleciały głodne wróbelki i poczęły zjadać, nadleciały wrony, odpędziły wróbelki i same wszystko zjadły". (15.) Jak z powyższego widać, spostrzegawczość uczniów dopisała, a przykłady tu przytoczone, to zaledwie część zapisków w tej kwestji.

Takim sposobem prowadzone lekcje mogą w zupełności odpowiedzieć zadaniu, uczniowie bowiem tworzą treść lekcji, odczytując poczynione przedtem spostrzeżenia, nauczyciel pomoże tylko je uporządkować. Jest to jeden z przykładów czynnej i twórczej roli uczniów, gdzie ci, w niedługim czasie odczuwają korzyść ze swej pracy, przekonują się, że wykonanie poleceń nauczyciela umożliwia im pracę przyjemną, bo samodzielną, odczuwają głębokie zadowolenie, bo o czem mówią, to widzieli własnemi oczyma. Uczymy uczniów operować wiadomościami samodzielnie zdobytemi, przyzwyczajamy, aby odpowiedzi ich stanowiła prawda. Pisząc swe spostrzeżenia, próbują pokonać trudności opisu, czy to opis przedmiotu (4), czy zjawiska (5), czy też odbywającej się akcji (10). Z treści dzienniczka dowiadujemy się o stosunku ucznia do przedmiotu obserwowanego, np. L. 20. V. pisze tak:

„Dzisiaj, bawiąc się na plantach koło sądu, zobaczyłem w krzakach gniazdko. Ciekawość mię brała, ale postanowiłem pójść jutro, kiedy nikogo nie będzie“. (16.) 21. V.: „Już od wczoraj myślałem, w jaki sposób zobaczyć gniazdko, aby nie spłoszyć matki. Gdy przyszedłem do krzaka, zobaczyłem w gniazdku pięć jaj nakrapianych“. (17.) Uczeń B. pisze tak 22. V.: „Na wysokiem drzewie było gniazdo wron, niegodziwi chłopcy strącili je, były w niem młode pisklęta, za któremi wrona strasznie płakała“. (18.)

Zapiski ucznia wskazują nam, jakie czyni obserwacje, np. B. 26. V. „Widziałem, jak jastrząb złapał kurę. Inne kury były strasznie przestraszone i przez cały dzień chowały się przed tym drapieżnym ptakiem“. (19.) 5. V.: „Będąc w parku, słyszałem kukanie kukułki. Szukałem jej, bo chciałem zbliska ją zobaczyć. Uciekała jednak przede mną“. (20.) K. 5. III.: „W ogrodzie szkolnym widziałem bez, który dostawał pączki, a dąb jeszcze nie miał pączków. Wszystkie drzewa w jednym czasie nie kwitną“. (21.) 6. VI.: „U nas pod dachem jaskółki lepią sobie gniazdko, a wróble im przeszkadzają. Jaskółki lecą po błoto, a wróble w czasie ich nieobecności siadają do gniazda“. (22.) O. 9. V., „W naszym ogrodzie zakwitły truskawki, ja zerwałem jedną, zobaczyłem płatki korony, jest ich pięć, działek kielicha także pięć, dużo pręcików i dużo słupków na wypukłem dnie, dlatego poziomka ma dużo owoców“. (23.)

Widzimy też i początki wnioskowania, niezawsze wprawdzie ścisłego, wskazującego jednak, że uczniowie nie patrzą bezkrytycznie, ale starają się o uzasadnienie twierdzeń czy doszukiwania się przyczyn zjawiska. Np. O. pisze 12. VI.: „Wyszedłem do ogrodu, siadłem sobie na ławce, gdy dłużej siedziałem, uczułem, że po rękach łaziły mi muszki popielate, gdy chciałem je strzepnąć, pociągnąłem rękoma po rękawie, a wszystkie muszki podusiły się. Gdy wstałem, popatrzyłem na czeremchę, a na niej były takie same muszki. Z tego wywnioskowałem, że takie muszki żyją na czeremsze“. (24.) Próby wniosku znajdujemy w przytoczonych już przykładach 1, 11, 12 i 21.

Takie wyniki dają zczasem praca i mozoły obustronne. Nauczyciel stosuje swe zabiegi pozornie na drugim planie. Aby cel osiągnąć, musi on przedewszystkiem znać dokładnie treść dzienniczków i z tego względu winien je, co pewien czas, np. co

miesiąc lub częściej, odczytywać. Przeglądając dzienniczki, ma nauczyciel sposobność poznać nietylko temat zainteresowania ucznia i jego sposób ujmowania pewnych zjawisk, ale także zauważy, czy i jaki postęp okazał uczeń w ostatnim okresie czasu. Spostrzeże tu także i błędy i rzeczy fałszywie ujęte, należy to w zeszycie uwidocznić, a w szkole z uczniami omówić i wyjaśnić.

Co osiągniemy i jak odbywa się postęp, spostrzeżemy najlepiej wtedy, gdy po ukończeniu roku szkolnego przeglądniemy całoroczną treść dzienniczków. Jest to pouczające i przyjemne, mamy bowiem przed oczyma rozwój naszych całorocznych wysiłków i ich wynik.

Przykłady, przytoczone, a oznaczone dla orjentacji cyframi arabskiemi, są po poprawieniu tylko błędów ortograficznych przytoczone dosłownie, duże litery oznaczają uczniów.

Sambor. Władysław Choma.

POLACY — POLSKA.

Pogadanki historyczne w oddziale III.

1. Uwagi wstępne. Nauki historji nie można rozpocząć podaniem faktu, np. chrztu Polski, gdyż byłoby to zawieszeniem tej nauki w próżni. Uważne, więcej rozwinięte dziecko zapytałoby słusznie: a co było przedtem? Program ministerjalny bierze zagadnienie to pod uwagę. W pogadankach przygotowawczych poleca omówić takie tematy, jak: jesteśmy Polakami; nasz kraj, to Polska; co to jest dawno; co znaczy wiek; Polska jest wielka. Pogadanki te trzeba przerobić bardzo dokładnie, gdyż one stanowić będą o zrozumieniu historji nietylko na roczniku trzecim, ale i na dalszych, gdzie zagadnień tych powtórnie omawiać się nie będzie. Zakres pogadanek wstępnych trzebaby nawet rozszerzyć o takie np. tematy, jak: ród, państwo, granica, król itp., gdyż z chwilą przystąpienia do właściwych pogadanek historycznych, nauczyciel niezawsze znajdzie czas na omawianie zasadniczych pojęć, a choćby zresztą czas znalazł, niezawsze zużyje go na omawianie tych właśnie tematów. Przecież program nie stawia takich wymagań! Skutek zaś takiego zaniedbania jest ten, że uczniowie codziennie powtarzają: państwo, granica itd., a nie znają prawdziwego znaczenia tych wyrazów. Nauczanie takie nazwać trzeba werbalizmem.

Tych kilka uwag niech wystarczy na stwierdzenie, jak ważną rzeczą jest należyte przeprowadzenie pogadanek wstępnych. To ten fundament, na którym opiera się cała późniejsza nauka. Wiemy, że od jakości fundamentu zależna jest trwałość dalszej budowy. W myśl tych założeń podaję pogadankę, opracowaną dość ogólnie, nie chodzi bowiem o naśladowanie mych uwag, lecz o przemyślenie zagadnienia i podanie go dzieciom w jak najlepszej formie.

2. Jestem Polakiem. W pierwszej pogadance trzeba dzieci uświadomić, że są Polakami. W tym celu należy omówić z dziećmi kolejno takie kwestje: mówię, śpiewam i uczę się po polsku, czytam polską książkę; ojciec, matka, bracia mówią też po polsku; chodzę do polskiej szkoły. Z tego wniosek prosty: jestem Polakiem. Prawda, że pojęcie to nie jest naukowo ścisłe, wystarczy, jednak jako podstawa do dalszej budowy, którą prowadzimy dalej.

3. Mieszkam w Polsce. Program każe w ciągu dalszych pogadanek wyjaśnić, że „nasz kraj, to Polska“, że „obowiązkiem Polaka jest znać Polskę“ — w trzeciej zaś pogadance poleca wyjaśnić, że „Polska jest wielka“ i tu dopiero każe urządzać wędrówki po Polsce we wszystkich kierunkach. Zapytajmy jednak, czy można dać dzieciom pojęcie Polski bez wyszczególnienia, że „Polska jest wielka“, bez owych wędrówek po Polsce (oczywiście wędrówek w wyobraźni)? Moglibyśmy tylko dogmatycznie wyjaśnić: mieszkamy w Polsce, lecz nam nie o to przecież chodzi. Dlatego pierwszą pogadankę łączymy z trzecią, przez co damy dzieciom odrazu względnie pełny obraz Polski. — Pogadankę skończyliśmy wnioskiem: jestem Polakiem. Stwierdzamy dalej: mieszkamy np. w Tucholi; jest tu dużo Polaków. Wymienimy kilkunastu w odróżnieniu od Niemców i Żydów. Uczniowie znają okoliczne wsie. Wiedzą, że mieszkają tam przeważnie Polacy. Niektórzy znają bardziej oddalone miasto. I tam mieszkają w większości Polacy. W ten sposób przechodzimy kolejno okoliczne miasta i wsie i coraz bardziej oddalamy się we wszystkich kierunkach. Na tablicy rysujemy omawiane miejscowości. — Gdy Tucholę narysujemy w postaci maleńkiego krążka, Polska zajmie powierzchnię całej tablicy. Przy każdej miejscowości stwierdzają dzieci (jeśli wiedzą) lub nauczyciel, że mieszkają tu Polacy. Gdy w ten sposób przejdziemy całą mniej więcej Polskę, łatwo już dojść do wniosku, że mieszkamy w Polsce, i że obszar Polski jest wielki.

4. Polak winien wiedzieć, co się działo dawniej. Dobrą pomocą może tu być analogja z życia dziecka, gdyż przemawia ona najbardziej do przekonania. Przypomnieć, że w III oddziale nie uczą się dzieci tego samego, co w oddz. I i II, że wiadomości z lat dawnych są konieczne do dalszej nauki. Tak jest w życiu ucznia, ale tak samo jest w życiu Polaków. Gdyby Polacy nic nie wiedzieli o tem, co było dawniej, byliby podobni do ucznia, który nic nie pamięta z oddz. I i II. — Wywody te uzupełnić można przez szereg pogadanek w rodzaju: skąd wiedzą ludzie, jak budować dom, jak pisać, szyć, gotować itd.? Uczą się od ojca, matki. Robią tak, jak robili dawniej, a jeśli kto umie, robi lepiej. — Aby dzieci zainteresować, może nauczyciel opowiedzieć ciekawy szczegół z przeszłości, np. jak żył człowiek pierwotny, jakie wyrabiał narzędzia, jak polował itp. Będzie to bardzo dobre przejście do tematu o Słowianach.

Pod koniec jedna jeszcze uwaga. Nie łudźmy się, że wszystko, o czem mówić będziemy w pogadankach wstępnych, będzie dzieciom zupełnie jasne. W ciągu dalszej nauki często trzeba nam będzie wrócić do przerobionych tematów, trzeba je będzie uzupełnić i utrwalić. Taki np. temat: „Mieszkam w Polsce“ jest tak trudny, że wymaga przecież osobnych lekcyj geografji. A pomiędzy programem historji i geografji niema prawie żadnej łączności, tak, że program historji każe odszukać każdą miejscowość na mapie, chociaż dzieci nie mają jeszcze mapy. Takich rozbieżności znalazłoby się więcej. Mimo to można jednak trudności te pokonać, gdy przystępuje się do pracy z prawdziwem zamiłowaniem do przedmiotu.

Tuchola. Stanisław Nowaczyk.

POWRÓT TATY.

(Rozbiór wiersza w kl. V szkoły powszechnej.)

I. Przygotowanie. Nauczyciel prowadzi z dziećmi pogadankę o kupiectwie. Codziennie idą one do szkoły ulicami ruchliwemi. Widzą, jak kupcy otwierają sklepy, przygotowują wystawy okien, otrzymują towary. Może znajdzie się między nimi syn kupca, który uświadomi kolegów w klasie, jak ojciec zamawia towary, jak zostaną przewiezione koleją, z kolei znowu wozem ciężarowym (frachtowym) do sklepu, gdzie kupiec podpisuje list przewozowy itp. Towaru w drodze kraść nie można, bo czuwa

nad tem policja, istnieją ubezpieczenia, kupiec zatem nic nie traci na majątku. Należy wyzyskać materjał spostrzeżeniowy, jaki się tylko znajdzie w danej okolicy (inny jest np. na wsi).

A jak było dawniej, kiedy nie było kolei? Kupiec sam jeździł po towary, nieraz w bardzo dalekie strony. Ziemia była pokryta rozległemi puszczami, które były niezamieszkane. Czy czuwał tam ktoś nad dobytkiem kupców, wiozących towary? Tę okoliczność wyzyskiwali bandyci i napadali na kupców, by ich ograbić. Nierzadko też zginął kupiec w kłach dzikiego zwierza. Przypomnieć, co wiedzą dzieci z historji! Rozwój handlu w Polsce — miasta hanzeatyckie — dbałość Kazimierza W. o dobrobyt mieszczaństwa (kupców).

Następnie przystępuje nauczyciel do odczytania wiersza, poczem czytają go dzieci. Nie będziemy wiersza dzielili na cząstki, aby nie psuć wrażenia, które zostało wzbudzone po odczytaniu całości. Sądzę, że takie podziały nadawają się więcej do urywków prozaicznych.

II. Rozbiór. Kto się odzywa do dzieci? Jaką radę im daje? Wspomnieć o cudownych obrazach i nawiązać rozmowę do miejscowych obrazów. Można też powiedzieć o wypadku młodego Mickiewicza i ofierze matki, opisanej na początku księgi I *Pana Tadeusza*. Kogo zobaczyły dzieci, gdy się modliły na wzgórku? Jakie było przywitanie się kupca z dziećmi? O kogo się pyta? Czem można wytłumaczyć jego pytania? Był długo poza domem, dawniej nie była poczta tak doskonała jak dziś (telegramy, telefony); mógł był ktoś z rodziny zachorować lub umrzeć. Czem kupiec częstuje dzieci? Skąd otrzymujemy rodzynki? Kto napadł na kupca? Jak wyglądają zbójcy? Jakie uczucie owładnęło dziećmi i kupcem? Jak się odezwał kupiec do zbójców? Co mu było milsze od bogactwa? (Szczęście rodziny.) Można wspomnieć o tem, że nie było dawniej opieki społecznej. Oprzeć się na wiadomościach dzieci o rentach, ubezpieczeniach itp. Dawniej takich ulg nie było. Żona i dzieci w razie nieszczęśliwego wypadku męża były skazane na nędzę. Kto zatrzymał zbójców? Co wzruszyło herszta? Kto uratował kupca? Co sobie przypomina herszt? Jaka jest myśl przewodnia wiersza? A może ktoś z własnego życia poda przykład o dobroczynnym skutku modlitwy. Dzieci opowiadały mi najczęściej, jak podczas choroby się modliły i powróciły do zdrowia.

III. Zastosowanie. Sądzę, że dzieci nie powinny streszczać wiersza, gdyż tem samem prysnąłby jego czar, zamknięty w pięknej formie poetyckiej. Powinny się raczej wżyć w jego treść, a wtenczas stanie się dla nich zrozumiały i żywy. Należałoby raczej wszcząć pogadankę na temat, co wywarło na nich największe wrażenie. Będzie to lepszem ćwiczeniem w mówieniu aniżeli suche streszczenie. Unikać należałoby też wszelkiego moralizowania na temat dobroczynnych skutków modlitwy. Wiersz sam w sobie działa na uczucia dzieci i napewno niejedno z niczyjego nakazu będzie się w ciężkich chwilach życia modliło.

Bydgoszcz. L. Bandura.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. F. K. w B. Pytanie. Od 1 sierpnia 1921 roku do 31 lipca 1927 roku pracowałem bez przerwy w zawodzie nauczycielskim na Polesiu w pow. drohiczyńskim, gdzie zdałem wszystkie egzaminy przynależne do zawodu nauczycielskiego. Z dniem 1 sierpnia 1927 roku zostałem przeniesiony na własny wniosek do woj. poznańskiego. Wobec tego proszę uprzejmie o wyjaśnienie: 1) Czy obowiązuje mnie drugi egzamin kwalifikacyjny? 2) Czy Kuratorjum Okr. Szk. Pozn. mogłoby mnie uwolnić od drugiego egzaminu?

Odpowiedź. 1) Tak, gdyż nie zachodzą warunki art. 23 pkt. 3 rozp. Prezydenta Rzpltej z 6 marca 1928 r. o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych; 2) Nie. Natomiast może to uczynić Minister W. R. i O. P. w wyjątkowych wypadkach — o ile praca Pana Kolegi w szkole zostanie uznana za wybitną.

KOMUNIKATY.

KONKURS NA UTWORY CHÓRALNE à CAPPELLA. Z okazji przyszłorocznych międzysłowiańskich zawodów chóralnych, Wielkopolski Związek Kół Śpiewaczych ogłasza konkurs na trzy utwory: jeden na chór męski, jeden na chór żeński i jeden na chór mieszany. Ze względu na to, że do zawodów tych staną tylko najlepsze chóry (I kategorja) z całej Słowiańszczyzny, pożądane jest nadsyłanie utworów tylko o wysokim poziomie tak artystycznym jak i technicznym, z uwzględnieniem faktury nowoczesnej, do tekstów autorów wyłącznie polskich o wysokiej wartości literackiej, o charakterze żywym, względnie kontrastującym, długości maximum około 10 minut (lecz nie za krótkich).

Nagrody — po trzy za każdy rodzaj (męski, żeński jak i mieszany): 500.— zł, 300.— zł i 150.— zł.

Ostatni termin nadsyłania prac 1 października b. r. Adres: Sekretarjat Wielkopolskiego Związku Kół Śpiewaczych, Poznań, Półwiejska 35 z dopiskiem: na konkurs. Prace winny być opatrzone godłem, koperty zawierające nazwisko i adres autora również. Konkurs dotyczy wyłącznie kompozytorów Polaków. Związek zastrzega sobie prawo nabycia odpowiednich, choć nienagrodzonych utworów w cenie od 75.— do 100.— zł. Nagrodzone utwory stają się własnością Wielkopolskiego Związku Kół Śpiewaczych. Skład sądu będzie ogłoszony osobno!

PORADNIK BIBLJOGRAFICZNY

Pod koniec roku ubiegłego powzięliśmy myśl zebrania materjału bibljograficznego i ułożenia wykazu wydawnictw pedagogicznych jak wogóle książek, które powinny zainteresować nauczyciela. Zamiar nasz zakomunikowaliśmy kilku większym instytucjom wydawniczym. Oto ich odpowiedzi:

M. Arcta Zakłady Wydawnicze, (6 lutego 1928):

„Myśl WPanów umieszczenia wykazów wydawnictw, przeznaczonych dla nauczycieli, uważamy za bardzo pożyteczną i korzystną dla czytelników „Przyjaciela Szkoły“. Sądzimy jednak, że należałoby tylko podawać książki, będące w obiegu, a dopiero po wyjściu nowego wydania jakiejś książki, która jest chwilowo wyczerpana, dawać o niej wzmiankę.“

Gebethner i Wolff, (28 grudnia 1927):

„Z żywem zainteresowaniem zaznajomiliśmy się z przedstawionym nam w liście WPanów z dnia 21 bm. projektem wydawania wykazu wszystkich wydawnictw pedagogiczno-szkolnych i uprzejmie donosimy, że o ile WPanowie projekt ten będą realizowali, chętnie będziemy im służyli egzemplarzami naszych wydawnictw“.

Książnica-Atlas, (28 grudnia 1927):

„Co się tyczy listu z 20 bm. l. 6713/27 B-S w sprawie wykazu wydawnictw pedagogicznych w najszerszem tego słowa znaczeniu, to zamiarowi temu możemy tylko przyklasnąć, gdyż żadne z pism pedagogicznych polskich dotychczas żadnej inicjatywy w tym kierunku nie objawiło“.

Obecnie przystąpiliśmy do urzeczywistnienia zamiaru i to w sposób następujący:

Materjał bibljograficzny będziemy umieszczać na końcu zeszytów „P. S.“ w osobnym dodatku pt. „Poradnik Bibljograficzny“.

Chcąc jednakże cenny ten materjał bibljograficzny udostępnić jak najszerszemu ogółowi nauczycielstwa, postanowiliśmy materjał ten, uzupełniony komunikatami informacyjnemi i ogłoszeniami, wydawać we formie osobnego miesięcznika bezpłatnego pt.

PORADNIK BIBLJOGRAFICZNY I INFORMATOR SZKOLNY.

* * *

Pierwszy zeszyt nowego miesięcznika, objętości 16 stron, został w międzyczasie wysłany.

Niniejszem zwracamy się do Szan. Wydawców z uprzejmą prośbą o łask. dostarczanie egzemplarzy recenzyjnych wzgl. dokładnych danych odnoszących się do Ich wydawnictw pedagogicznych.

Z technicznych względów musieliśmy się ograniczyć w pierwszym Numerze prawie wyłącznie do wydawnictw jednego nakładu, polegając na materjale, zaczerpniętym z katalogów-prospektów i uzupełnionym przy pomocy własnej bibljoteki redakcyjnej.

Prosząc Szan. Czytelników „Przyjaciela Szkoły“ o przychylne przyjęcie nowego dodatku, zaznaczamy że wpierw chcemy tylko skatalogować wydawnictwa pedagogiczne, a później dopiero całość usystematyzować i ewent. wydać w formie książkowej.

SŁOWNIKI JĘZYKA POLSKIEGO.

Jeśli sięgniemy myślą w zamierzchłą przeszłość, widzimy występujące z mroków ogólnej ciemnoty umysłowej postacie mędrców, których współcześni otaczali czcią i do których zwracali się w miarę potrzeby po rozstrzygnięcie swych wątpliwości. Ludzie ci, częstokroć oderwani od życia i nie zajmujący się żadnemi praktycznemi sprawami, spędzali dni na wertowaniu starych ksiąg, z nich czerpiąc mądrość. Powołanie życiowe uczonego było podówczas dość nieokreślone — nie był on np. uczonym medykiem, czy astrologiem, czy przyrodnikiem, był wszystkiem tym razem, gdyż na wiedzę patrzono wówczas jako na jednolitą bryłę, zawieszoną gdzieś ponad zasięgiem wzroku zwykłych śmiertelników, a na naukę jako na drabinę, która do niej prowadzi.

Jeśli od tego zamierzchłego obrazu przeskoczymy nagle w wiek XX, uświadomimy sobie dopiero w całej pełni, jak szerokie horyzonty ogarnęła nauka. I dziś dawnych mędrców zastępują już księgi mądrości dostępne dla wszystkich — oto encyklopedje i słowniki. Wiedza się tak zróżniczkowała, tak rozgałęziła że jeden człowiek nie jest wstanie ogarnąć nawet drobnej jej cząstki, przeto nad takiemi słownikami pracuje wielu specjalistów przez szereg lat, by owoc swych wysiłków i wiadomości przekazać szerokim masom.

Każdy kraj posiada swoje słowniki encyklopedyczne, dostosowane do potrzeb narodu, mające za sobą wieloletnie tradycje, jak np. francuski Larousse, niemiecki Brockhaus i inne. Polska, pomimo uciążliwych warunków, w jakich blisko półtora stulecia rozwijała swą wiedzę narodową, może się również poszczycić cennym dorobkiem słownictwa. Posiadamy kilka ogólnych obszernych encyklopedyj, szeroko uwzględniających wszystkie działy. Ponadto

dbałość o zachowanie i rozwój języka ojczystego była bodźcem do stwarzania ksiąg, w których, jak na kliszy, została utrwalona nasza mowa.

Jedną z nowszych poważnych kodyfikacyj całego zasobu wyrazów polskich jest wyczerpujący *Słownik Lindego*, który niemało się przyczynił do pogłębienia wiadomości językoznawczych ogółu. Koroną wszakże poczynań naszego słownictwa jest *Słownik Języka Polskiego*, t. zw. *Warszawski*, ułożony pod redakcją Karłowicza, Kryńskiego i Niedźwiedzkiego. Jest to praca nadzwyczaj pełna, owoc wieloletnich trudów, stanowiący zobrazowanie zarówno języka literackiego dawniejszego i nowoczesnego, jak naszych gwar, nowotworów, a nawet błędów. Wartość tego źródła podnoszą cytaty z autorów polskich, zawierające omawiany wyraz, o ile jest on sporny, wieloznaczny albo rzadko używany. Mamy więc zawsze przykład zastosowania danego słowa przez mistrzów, którzy naszą literaturę stworzyli. Oba te słowniki kładą szczególny nacisk na odcienie w ujmowaniu jednoznaczników, przez co dochodzą do sedna języka i oddają całą jego barwę.

O ile chodzi o zgłębienie historji języka polskiego i przeniknięcie ducha narodowego drogą poznania wpływów, jakim ulegał, najlepszym drogowskazem jest Brücknera *Słownik Etymologiczny*. Stąd można zaczerpnąć zadziwiające wiadomości o wyrażach, których używamy setki razy dziennie, nie zastanawiając się nad tem, skąd pochodzą i jakim z biegiem czasu uległy zmianom. Cała historja narodu znajduje tu odzwierciedlenie i łatwo można śledzić drogi, jakiemi postępował w swym rozwoju. A jeśli nawet nie tak głęboko ujmować te kwestje i nie poświęcać się studjom poważniejszym, znajdzie się w tym słowniku mnóstwo ciekawych rzeczy, poczyni dziwne odkrycia dotyczące związków językowych z innemi krajami, pisowni i znaczeń pierwotnych najpospolitszych wyrazów.

Na tle tych obszernych, wielotomowych prac odznacza się skromnością zewnętrzną Arcta *Słownik Ilustrowany Języka Polskiego*, ujęty w trzy tomy formatu ósemki. Wszakże wewnętrzne wartości tego słownika są ogromne. Umiejętny dobór materjału sprawia, że stosunkowo niewielkie to źródło może zadowolić potrzeby najwybredniejszych językoznawców i stać się doradcą każdego, kto pragnie dobrze znać język ojczysty. Słownik nie kusi się o podawanie źródłosłowów ani danych historyczno-językowych, posiada zato bogato uwzględnioną frazeologję, zaznacza przysłowia i wyrażenia przysłowiowe. W zwartych, ścisłych określeniach objaśnla przeszło 70 tysięcy wyrazów ze wszystkich dziedzin nauki i życia. Jest to więc podręczna encyklopedja polska, nadzwyczaj cenna w codziennem użyciu. Teksty dopełnione są licznemi ilustracjami. Poza tem Słownik zaznacza pochodzenie obce

wyrazów, w wypadkach zawiłych odnotowuje formy gramatyczne. Nowe wydanie jest w tej chwili opracowywane z uwzględnieniem nowoczesnych, powojennych dziedzin życia i języka. Zacznie wychodzić w styczniu 1929 r.

Dopełnieniem tego źródła wiedzy ogólnej, przepuszczonej przez filtr polski jest *Słownik Frazeologiczny*, ułatwiający budowę zdań, szeregowanie wyrazów, dobieranie określeń, przymiotników do rzeczowników i odwrotnie. Książka ta, bogato uwzględniająca synonimikę, jest specjalnie cenna dla autorów i tłumaczów, przywołuje bowiem odrazu pod pióro wyraz, który nieraz na myśl nie przychodzi. Rozwiewa również rozmaite wątpliwości gramatyczne i językowe w specjalnym dziale stylistyki i błędów językowych.

Dwa te słowniki są powołane do odegrania poważnej roli w życiu szkolnem. Jednem z dążeń nowoczesnej pedagogiki powinno być stopniowe, od najwcześniejszych lat, przyzwyczajanit młodzieży do samodzielnego posługiwania się słownikami. Jese to nieraz jedyna forma zapoznania młodych z dziedzinami, których poważnie studjować nie mogą, a do których ich wciąż odsyłają poszczególne używane wyrazy. Dobrze czynią pedagodzy, którzy wdrażają dzieci do wyszukiwania w słownikach nieznajomych wyrazów. Ma to wiele dodatnich stron. Przedewszystkiem budzi zamiłowanie do wiedzy, powtóre poczucie, że można z łatwością znaleźć odpowiedź na każde zagadnienie, rozwiewa obawę przed rzeczami nieznanemi i budzi pragnienie dotarcia do istoty rzeczy. Dalszą dobrą stroną przyzwyczajania młodzieży do posługiwania się słownikiem jest wynikająca stąd samodzielność myśli i pracy. Wreszcie niemniej ważnym czynnikiem jest przyzwyczajanie stopniowe do ścisłego myślenia i dokładnych definicyj. Dalszą pomocą tutaj jest niewątpliwie *Słownik 31.000 wyrazów obcych* w nowem uzupełnionem wydaniu i *Słownik Ortograficzny* M. Arcta układu prof. St. Szobera.

Jeśli nowe pokolenie wykształci się w umiłowaniu języka ojczystego, nie zechce go później kazić niepotrzebnemi naleciałościami i makaronizmami. Polski język jest tak niezmiernie bogaty, że potrafi oddać każdy odcień, trzeba go jednak poznać gruntownie, aby to ocenić. Jeden z najpoważniejszych znawców mowy polskiej, prof. Brückner, tak pisze w studjach *Z dziejów języka polskiego:*

„Należy dbać o całość i czystość cudownego narzędzia, jakiem nasz język jest pomiędzy wszystkiemi słowiańskiemi. Nie zacieśniajmy go zbyt na modłę klasyków, żachających się na każde nowe (a nieraz prastare, ale nie salonowe) słóweczko". A. St.

PEDAGOGIKA, PSYCHOLOGJA.

A. Danysz: *O wychowaniu.* Wydanie drugie. Ks.-Atl. 1925. 8⁰. Str. VI nlb. + 337 + 1 nlb. Zł 10,—.

Treść: Przedmowa. — 1. Pojęcie wychowania i pedagogiki, — 2. Rozwój umysłowy dziecka w pierwszych latach życia. — 3. Pedagogika indywidualna i specjalna. — 4. Pedagogika jako sztuka. — 5. Pedagogika jako umiejętność. — 6. Podział pedagogiki. — 7. Indywidualność nabyta i przyrodzona. — 8. Indywidualne zdolności a wychowanie. — 9. Cel wychowania. — 10. Podział pracy wychowawczej. — 11. Pojęcie i znaczenie karności. — 12. Zatrudnienie i zabawa. — 13. Dozór. — 14. Rozkaz i posłuszeństwo. — 15. Powaga jako podstawa posłuszeństwa. — 16. Kara. — 17. Kary w wychowaniu szkolnem. — 18. Nagroda. — 19. Pilność. — 20. Uwaga. — 21. Prowadzenie.

P. Z. Dąbrowski: *Punktowanie jako metoda badania zmęczenia umysłowego.* Z 36 rycinami w tekscie. Ks.-Atl. 1925. 8⁰. Str. 126 + 2 nlb. (Prace Psychologiczne. T. IV.) Zł 4,—.

Książka ta jest wielkim krokiem naprzód w zakresie polskiej literatury z dziedziny psychiczno-eksperymentalnej. Autor omawia znaczenie i wartość metody punktowania, a twierdzenia swe opiera na długim szeregu doświadczeń, prowadzonych na osobnikach, różnych co do wieku, płci, zdolności, zainteresowań i innych cech. Stwierdziwszy, że metoda punktowania ma teoretyczne warunki do stosowania jej przy badaniu zmęczenia umysłowego, poświęca autor główną część pracy zbadaniu jej praktycznej doniosłości.

J. Dewey: *Szkoła a społeczeństwo.* Przełożyła z ostatniego wydania angielskiego Marja Lisowska. Ks.-Atl. 1924. 8⁰. Str. 101 + 3 nlb. Z 4 tablicami. (Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. T. I.) Zł 1,70.

Treść: I. Szkoła i rozwój społeczny. — II. Szkoła i życie dziecka. — III. Niedomagania w wychowaniu. — IV. Psychologja nauczania początkowego. — V. Zasady wychowawcze F. Froebla. Zabawy i gry. Symbolizm. Wyobraźnia i zabawy. — VI. Właściwy program. — VII. Metoda. — VIII. Psychologja zajęć praktycznych. — IX. Rozwój uwag. — X. Zadanie nauki historji w wychowaniu początkowem.

Książkę wymienia spis podręczników pomocniczych dla seminarjów nauczycielskich.

St. Dobrowolski: *Nauczyciel jako główny czynnik rozwoju szkolnictwa powszechnego.* Wydanie drugie, zmienione. Ks.-Atl. 1922. 8⁰. Stron 43 + 1 nlb. Zł 0,70.

Książka niniejsza omawia wszystkie czynniki, wpływające na należyty rozwój szkolnictwa powszechnego, a mianowicie uświadomienie ludności, środki materjalne i charakter nauczyciela, zatrzymując się głównie na tym ostatnim. Rozstrząsanie w tym kierunku idzie po linji zagadnień ilości nauczycieli, kwalifikacyj tychże i środków do osiągnięcia dostatecznej ich liczby. W końcowym, najważniejszym ustępie omawia autor warunki rozwoju stanu nauczycielskiego, a mianowicie właściwy dobór ludzi, dobroć szkół zawodowych i stworzenie odpowiednich warunków życia dla nauczycielstwa.

L. Jaxa Bykowski: *Wskazówki metodyczne do zajęć praktycznych z dziedziny psychologji.* Ks.-Atl. 1925. 8⁰. Str. 60. Z 7 rycinami. Zł 2,—.

Są to wskazówki dla nauczycieli propedeutyki filozofji, odnoszące się do prowadzenia lekcyj na podstawie podręcznika do zajęć praktycznych z dziedziny psychologji tegoż autora. Całość więc jest dostosowana swą treścią do wymienionej książki.

Rozporządzeniem Min. W. R. i O. P. L. II. 2365/27 z dnia 8. III. 1927 r. książka ta została polecona jako podręcznik dla nauczycieli.

M. Dybowski, ks.: *O typach woli.* Ks.-Atl. 1928. 8⁰. Str. 167+1 nlb.+3 tablice. (Prace Psychologiczne. T. VI.) Zł 9,60.

Treść: Część pierwsza: I. Cel badań. II. Trudności badania aktu woli. Część druga: I. Sposób obecnych badań. II. Jakościowa analiza ośmiu cech. III. Analiza ilościowa. IV. Typy woli. V. Zestawienia i wnioski. — Resumé français. Dodatek.

W. Dzierzbicka: *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy.* Na podstawie ankiety. (Prace Psychologiczne. T. V). Ks.-Atl. 1926. 8⁰ Stron 76. Zł 3,—.

Praca ta jest w polskiej literaturze pedagogicznej pierwszym przyczynkiem do ustalenia właściwości psychicznych, niezbędnych do pełnienia zawodu nauczycielskiego. Zagadnienie to jako część wielkiego problemu doboru zawodowego, który stał się dziś kwestją czołową, jest sprawą niezmiernie trudną. To też autorka nie kusi się o całkowite jej rozwiązanie, lecz ustala na podstawie materjału ankiety te cechy psychiczne, które posiada większość badanych przez nią nauczycieli i które tem samem nabierają charakteru postulatywnego.

J. Joteyko: *Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa.* Z podaniem niektórych najnowszych testów i 33 rysunkami. Ks.-Atl. 1924. 8⁰. Str. 272. (Prace Psychologiczne. T. III.) Zł 9,—.

Treść: Przedmowa. — I. Naukowe podstawy i rozwój współczesny metody testów. — II. Wyniki ankiety o naukowej wartości testów umysłowych. III. Metody wyliczeń. Metody statystyczne w ich zastosowaniu do psychologji. IV. Klasyfikacja testów. — V. Niektóre najnowsze testy umysłowe. V. Zakończenie. Dezyderaty. Bibljografja.

Rozporządzeniem Min. W. R. i O. P. L. 2517/26 O. Prez. z dnia 24. III. 1926 r. książka ta została polecona jako podręcznik dla nauczycieli.

A. Karbowiak: *Bibljografja pedagogiczna w latach 1901—1910.* Ks.-Atl. 1920. 8⁰. Str. 4 nlb. + 340 + IV. Zł 4,20.

Podstawowe dzieło, niezbędne dla każdego, chcącego zapoznać się z rozwojem pedagogji w Polsce; tem bardziej przestudjować je musi każdy, kto ma zamiar opracować jakikolwiek dział polskiego ruchu pedagogicznego.

G. Kerschensteiner: *Pojęcie szkoły pracy.* Przekładu dokonała A. Kierska pod red. dr. F. Kierskiego. Ks.-Atl. 1926. 8⁰. Str. XII + 134 (Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. T. IV.) Zł 4,80.

Na treść tej książki składa się: I. Cel państwa i zadanie szkoły publicznej. II. Wykształcenie zawodowe jako pierwsze zadanie. III. Drugie i trzecie zadanie szkoły publicznej. IV. Metody szkoły pracy. V. Praca ręczna jako przedmiot nauczania i nauczyciel technik. VI. Streszczenie i zakończenie. Dodatek zawiera przykład organizacji miejskiej szkoły powszechnej. Treść objaśnia 5 tablic.

F. Kierski: *Podręczna encyklopedja pedagogiczna.* Tom I. A—M. Ks.-Atl. 1923. 8⁰. Str. VIII + 304. Zł 12,—.

F. Kierski: *Podręczna eecyklopedja pedagogiczna.* Tom II. N—Z. Wraz z dodatkiem i dwoma indeksami. Ks.-Atl. 1925. 8⁰. Stron VI nlb. + 470 + 64. Zł 18,—.

Pomyślana jako podręcznik, mający nauczycielowi Polakowi ułatwić orjentację w morzu zagadnień wychowawczych, staje się encyklopedja ta nieodzowną w każdej bibljotece szkolnej i podręcznej, zawiera bowiem zwięźle i jasno ujęte wszystkie kwestje pedagogiczne z uwzględnieniem literatury światowej po ostatnie lata. Wyższość jej nad podobnemi wydawnictwami zagranicznemi stanowi szerokie uwzględnienie dorobku polskiej myśli naukowej na polu wychowawstwa. Osobny dodatek uzupełnia zauważone braki.

Cz. Oraczewski: *Jak się uczyć.* Metodyka pracy umysłowej. Wydanie trzecie. Ks.-Atl. 1924. 8⁰. Stron XII + 137 + 3 nlb. Zł 2,10.

Treść: Potęga nauki. Co daje nauka? Dlaczego się uczysz? Najwyższy cel nauki. — Zdobywanie pamięci. — Metoda uczenia się. — Rozwój skupienia i uwagi. — Kształcenie pamięci. — Lektura a nauka. — Higjena pracy umysłowej.

R. Rusk: *Pedagogika eksperymentalna.* Przełożył Z. Zieliński. Ks.-Atl. 1926. 8⁰. Str. 4 nlb. + 392. Zł 9,60.

Treść: I. Stanowisko pedagogiki eksperymentalnej. II. Metody pedagogiki eksperymentalnej. III. Ogólny rozwój dziecka, fizyczny i duchowy. IV. Rozwój specjalnych zdolności psychicznych dziecka. Uwaga. V. Postrzeganie zmysłowe. VI. Apercepcja. VII. Pamięć. VIII. Kojarzenie i wyobraźnia. IX. Myślenie, rozumowanie i mowa. X. Rozwój estetyczny i moralny dziecka. XI. Różnice indywidualne. XII. Uzdolnienie. XIII. Ekonomja i technika uczenia się. XIV. Warunki pracy umysłowej. XV. Psychologja i dydaktyka przedmiotów nauczania. Czytanie. XVI. Pisanie. XVII. Ortografja. XVIII. Arytmetyka. XIX. Psychologja i dydaktyka innych przedmiotów nauczania. Zakończenie.

Przekład niniejszy jest pierwszą książką w języku polskim, zaznajamiającą z pedagogją doświadczalną w jej całokształcie. Jako taka nadaje się specjalnie dla nauczycieli seminarjów nauczycielskich, celem przygotowania się do lekcyj psychologji i pedagogiki, dla słuchaczów wyższych kursów nauczycielskich oraz dla wszystkich tych, którzy, chcąc uzupełnić swe wykształcenie zawodowe, nie mogą się posługiwać literaturą obcojęzyczną. Pierwszorzędne znaczenie ma jednak ten podręcznik dla nauczycieli, przygotowujących się do uproszczonego egzaminu z pedagogiki, którym Min. W. R. i O. P. w programie wymagań przy uproszczonym egzaminie państwowym na nauczycieli szkół średnich, ogólnokształcących i seminarjów nauczycielskich, str. 68, książkę tę poleca.

L. Wachholz: *O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży.* Podręcznik dla rodziców, wychowawców i nauczycieli. Ks.-Atl. 1927. 8⁰. Str. VII + 1 nlb. + 140. Zł 4,80.

Treść: I. Wstęp. II. O przyczynach zaburzeń i chorób umysłowych. III. Zdrowie umysłowe a choroba umysłu. IV. Objawy psychopatji u dzieci i młodzieży. V. Ważniejsze typy psychopatyczne. VI. Przywary wieku dziecięcego. VII. Przestępczość a psychopatja. VIII. Choroby umysłowe dzieci i młodzieży. IX. Zapobieganie chorobom umysłowym. X. Wskazówki wychowawczo-lecznice.

Jest to pierwszy podręcznik w polskim języku, poświęcony zagadnieniom psychopatologiczno-pedagogicznym, których znajomość dla wychowawców jest niezbędnie potrzebna, jeżeli wychowanie dzieci i młodzieży ma być istotnie celowe i ma osiągnąć rzetelne wyniki.

L. Zarzecki: *Wstęp do pedagogiki.* Ks.-Atl. 1922. 8⁰. Str. 152. Zł 2,20.

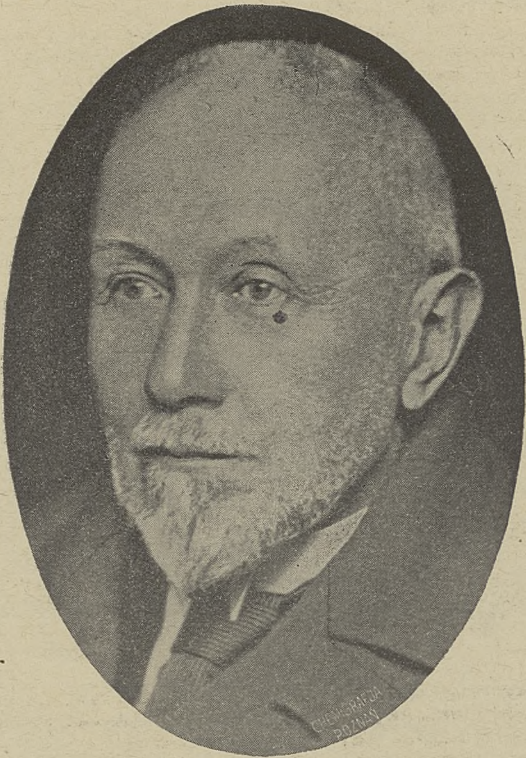
Treść: I—II. Czynniki wychowania. III. O fazach wychowania. IV. Pedagogika jako nauka. V. Nauki pomocnicze. VI. Metody w pedagogice. VII. Rodzaje sądów w pedagogice. VIII. Systematyka w pedagogice. IX. Pedagogika jako teorja wychowania narodowego. X. O typie nauczyciela wychowawcy.

Rozporządzeniem Min. W. R. i O. P. L. 1022/23 S. z dnia 6. IV. 1923 książka ta została polecona jako podręcznik dla nauczycieli.

Z. Żukiewiczowa: *Wychowanie przedszkolne.* Wskazówki metodyczne, uwzględniające zainteresowanie dziecka. Ks.-Atl. 1924. 8⁰. Str. 75+1 nlb. Zł 1,50.

Treść: Wstęp. Czynniki wychowawcze. Metoda zainteresowania. Zadanie i obowiązki wychowawczyni. Wychowanie fizyczne. Ćwiczenia zmysłów. Zajęcia i roboty. Ćwiczenia liczbowe. Ćwiczenia mowy. Pogadanki i opowiadania. Wychowanie artystyczne. Wychowanie moralne.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.



BERNARD CHRZANOWSKI

PIERWSZY KURATOR
OKRĘGU SZKOLNEGO POZNAŃSKIEGO.